



## Histoire de l'éducation

98 | 2003

Les enseignantes XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles

---

### Des visions sexuées de la profession : les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920

*Gendered Visions of the Profession. Representations from 1920 of Dutch elementary teachers in a historical perspective*

*Geschlechtsspezifische Berufsbilder : Die Vorstellungen der niederländischen Lehrer vom Elementarschulwesen nach der Umfrage von 1920*

**Mineke van Essen**

Traducteur : Céline Grasser



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/994>

DOI : 10.4000/histoire-education.994

ISSN : 2102-5452

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2003

Pagination : 133-159

ISBN : 2-7342-0950-0

ISSN : 0221-6280

#### Référence électronique

Mineke van Essen, « Des visions sexuées de la profession : les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 98 | 2003, mis en ligne le 27 mai 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/994> ; DOI : 10.4000/histoire-education.994

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Des visions sexuées de la profession : les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920

*Gendered Visions of the Profession. Representations from 1920 of Dutch elementary teachers in a historical perspective*

*Geschlechtsspezifische Berufsbilder : Die Vorstellungen der niederländischen Lehrer vom Elementarschulwesen nach der Umfrage von 1920*

**Mineke van Essen**

Traduction : Céline Grasser

---

- 1 En 1920, près de trois cents enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire, hommes et femmes, d'âges variés, remplissent un vaste questionnaire portant sur divers aspects de leur métier<sup>1</sup>. Cette recherche à grande échelle porte sur les « caractéristiques psychologiques des membres des professions supérieures », tels que médecins, juges, juristes, officiers de l'armée, etc.; elle est mise en œuvre par les psychologues F.J.M.A. Roels et J. van der Spek, en vue de définir les qualités qui font un bon professeur, un bon officier, etc., principalement dans des buts d'orientation professionnelle et de sélection<sup>2</sup>. Il est cependant intéressant de noter que seuls les enseignants du primaire ont répondu en nombre significatif, de sorte que le rapport final de 1922 sur les résultats de l'enquête traite uniquement de cette catégorie professionnelle<sup>3</sup>.
- 2 Ce questionnaire a permis de recueillir, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation néerlandaise, un important échantillon d'opinions d'un nombre d'acteurs du secteur éducatif. Les enseignants offrent des réponses détaillées à des questions portant sur leurs origines sociales, sur les motivations qui les ont poussés à choisir le métier de

l'enseignement, sur leur attitude vis-à-vis de la professionnalisation et sur leurs plans de carrière ; on leur demande également de préciser si leur travail les satisfait, et de détailler les qualités qu'ils considèrent indispensables à un bon enseignant. Bien qu'il soit peu probable que les résultats de l'enquête aient jamais été utilisés pour sélectionner les futurs meilleurs éducateurs ou pour définir des politiques dans le domaine de l'enseignement, ils n'en offrent pas moins une source unique permettant d'explorer la manière dont les enseignants interrogés, nés approximativement entre 1860 et 1900, se percevaient en tant que professionnels. Bien que les chercheurs n'aient pas explicitement souhaité distinguer des aspects sexués, la plupart des résultats sont présentés par sexe, ce qui conduit leur discussion à aborder les différences et les ressemblances liées à cette variable.

- 3 Les historiens ont jusque là négligé cette enquête ce qui s'explique en partie par l'absence aux Pays-Bas d'une tradition historiographique sérieuse portant sur l'enseignement<sup>4</sup>. Des travaux récents sur les professionnels de l'éducation ont cependant révélé les parcours très différents suivis par les hommes et les femmes au sein de l'éducation élémentaire. La prédominance de la coéducation dans les établissements scolaires élémentaires (et secondaires) néerlandais, combinée au discours sexué dominant qui borne le rôle des femmes dans les écoles élémentaires à l'enseignement dans les petites classes, signifie dans un premier temps que les perspectives de carrière de celles-ci sont très restreintes. À partir de 1920, une loi sur les écoles élémentaires met en place une procédure de certification spécifique pour les enseignantes. Elle cantonne clairement les femmes aux marges de l'enseignement élémentaire. Et pourtant, les résultats de l'enquête, qui a été menée au cours de la même année, suggèrent que les attitudes professionnelles des enseignants des deux sexes vis-à-vis de l'éducation élémentaire sont très similaires, et ne justifient guère les mesures discriminatoires mises en œuvre par la nouvelle loi sur l'école.
- 4 Cet article se propose d'associer une analyse de l'évolution historique de la position des hommes et des femmes au sein de la profession enseignante à une exploration des représentations qu'ont ces enseignants de leur métier et de leurs choix de carrière en 1920. Les différences entre les possibilités professionnelles offertes aux hommes et aux femmes façonnent inévitablement leurs attitudes à l'égard de la professionnalisation, mais les résultats de l'enquête suggèrent qu'en 1920, les différences entre les comportements ou les positions des enseignants des deux sexes ne sont pas aussi importants que l'on pourrait s'y attendre. Malgré un développement historique qui a clairement désavantagé les femmes, les membres de la plus jeune des générations d'enseignantes partagent de nombreuses attitudes vis-à-vis de leur profession avec leurs collègues masculins. De ce point de vue, le processus de professionnalisation paraît avoir contribué à susciter des attentes plus grandes parmi les femmes, attentes que la loi de 1920 allait décevoir.

## I. Genre et enseignement élémentaire (XIXe-début XXe siècle)

- 5 Jusque dans les années 1860, le système éducatif néerlandais se caractérise par une stricte division sexuée de l'enseignement, les femmes ne faisant classe qu'aux enfants d'âge préscolaire et aux filles<sup>5</sup>. Éduquer ces groupes d'élèves est considéré comme relevant intrinsèquement de l'instinct maternel « naturel » des femmes et d'autres qualités dites

féminines<sup>6</sup>. Les qualifications demandées aux enseignantes, bien que formellement établies par la loi de 1806 sur l'école élémentaire, sont en conséquence très faibles, tandis que ces femmes se voient offrir des possibilités de formation bien moindres que leurs homologues masculins. Un grand nombre d'entre elles ont également un salaire inférieur à celui de leurs collègues hommes. Il semble cependant que le fait que des femmes mariées s'adonnent à l'enseignement n'ait rencontré aucune opposition. La grande majorité d'entre elles exercent chez elles, et sont de ce fait perçues comme des mères qui, outre leurs propres enfants, éduquent également les enfants en bas âge ou les filles des autres. Leur activité d'enseignement n'est pas considérée comme une profession, mais comme une forme de maternage<sup>7</sup>, et n'interfère donc pas avec leur fonction de mère. Dans les années 1830, le quart des enseignantes sont soit mariées, soit veuves<sup>8</sup>.

- 6 La division sexuée au sein de l'enseignement a un effet négatif sur les possibilités d'emploi pour les femmes dans l'éducation élémentaire. La coéducation l'emportant dans le système scolaire primaire public, la plupart des établissements qui en relèvent constituent un territoire interdit aux femmes. Seuls, les parents appartenant à l'élite et les catholiques (qui représentent alors environ 30 % de la population néerlandaise) préfèrent que leurs filles soient éduquées dans des écoles élémentaires féminines privées<sup>9</sup>, écoles habituellement dirigées par des femmes et, dans le cas des catholiques, par des religieuses<sup>10</sup>. À la différence de ce qu'on observe dans d'autres pays européens, l'Angleterre par exemple, ou des pays majoritairement catholiques comme la France et la Belgique, le taux de femmes dans l'enseignement élémentaire est donc très faible<sup>11</sup>.
- 7 Au XIXe siècle, l'enseignement primaire devient aux Pays-Bas un métier masculin respecté, situation que l'on peut attribuer à la rareté des postes d'employés ou de cadres avant le décollage industriel des années 1890. Au début du XIXe siècle, le gouvernement néerlandais met en place une politique de professionnalisation de ses enseignants masculins du primaire en introduisant des normes de certification relativement rigoureuses<sup>12</sup>, qui font de l'enseignement la première des professions qualifiées pour laquelle un diplôme universitaire n'est pas requis. Les enseignants masculins contribuent à leur professionnalisation en créant une association et en publiant de nombreuses revues consacrées à l'éducation<sup>13</sup>. En outre, à partir des années 1860, leur situation financière s'améliore lentement grâce à des augmentations de salaire et à la mise en place de la titularisation et de pensions de retraite<sup>14</sup>. Suivre un cours normal pouvant être couplé avec un travail d'apprenti instituteur, ces cours étant, de plus, souvent subventionnés par l'administration centrale ou locale, ou encore par des organismes privés, puis devenir enseignant constitue pour les garçons des couches sociales les plus modestes un moyen privilégié de s'élever socialement. De nombreux garçons intelligents appartenant à la tranche inférieure des classes moyennes et, quoiqu'à un moindre degré, aux milieux populaires, qui n'auraient jamais pu rêver de fréquenter l'université, utilisent cette formation pour acquérir une éducation et un métier meilleurs que ceux exercés par leurs pères et grands-pères<sup>15</sup>.
- 8 Aux Pays-Bas, l'enseignement élémentaire est ainsi dominé initialement par les hommes. Après 1850, sous l'influence d'un certain nombre de facteurs, cette situation commence à évoluer. D'une part, comme dans d'autres pays<sup>16</sup>, le nombre de jeunes femmes appartenant à la bourgeoisie qui ne se marient pas commence à susciter l'inquiétude. On se met à presser les femmes célibataires de la bourgeoisie de trouver des emplois rémunérés<sup>17</sup>. Entrer dans l'enseignement apparaît alors comme un moyen privilégié d'obtenir un emploi, non seulement parce qu'il est de tradition que les femmes éduquent

les jeunes enfants et les filles, mais également parce que l'enseignement est associé à la sphère féminine<sup>18</sup>. On assiste ensuite à la lente émergence d'idées féministes sur le droit des femmes à prendre part aux activités du domaine public. Cette évolution est favorisée par des débats, comme celui que déclenche en 1869 le livre provoquant de John Stuart Mill sur l'émancipation des femmes, qui est immédiatement traduit en néerlandais<sup>19</sup>. Aux Pays-Bas, le débat sur l'émancipation des femmes<sup>20</sup> commence vers 1870 par une polémique à propos de l'éducation des filles de la bourgeoisie, qui, de l'avis de tous les participants, a grand besoin d'être améliorée, notamment en raison de l'existence de femmes disponibles sur le marché de l'emploi<sup>21</sup>. Enfin, le développement de sensibilités humanitaires<sup>22</sup> coïncide avec celui de l'idée de maternalisme social. On considère que les femmes – par quoi il faut entendre implicitement les femmes de la bourgeoisie – ont des compétences et des qualités particulières qui les rendent propres au bénévolat philanthropique. Dans l'ensemble des pays d'Europe occidentale, elles jouent un rôle significatif dans le développement de l'aide sociale<sup>23</sup>. Apprendre aux filles des milieux les plus modestes à devenir des mères aimantes et des ménagères industrieuses fait partie intégrante de ces activités sociales, tandis que les femmes de la bourgeoisie apparaissent comme les personnes les plus à même de transmettre ces qualités. Aussi longtemps que les enfants des classes modestes ne fréquentent que les établissements scolaires élémentaires (mixtes), y admettre les femmes comme enseignantes apparaît comme l'une des manières les plus efficaces de civiliser ces couches de la population<sup>24</sup>.

- 9 La nécessité pour les femmes de la bourgeoisie de trouver des emplois rémunérés, l'apparition de débats sur les droits et l'éducation des femmes ainsi que l'idée de maternalisme social déclenchent des campagnes importantes en faveur du développement des emplois féminins dans l'enseignement. La loi sur l'école élémentaire de 1857 ouvre officiellement les portes aux femmes en stipulant que ses prescriptions – à l'exclusion de quelques points mineurs – sont valables aussi bien pour les enseignants hommes que femmes. Celles-ci sont alors progressivement acceptées comme enseignantes dans les écoles élémentaires mixtes, les possibilités qui leur sont offertes se faisant plus nombreuses dans les années 1880. Afin d'améliorer les conditions de vie des familles des milieux populaires, la loi sur l'école de 1878 fait des travaux d'aiguille une matière obligatoire pour toutes les filles inscrites dans un établissement scolaire élémentaire. L'enseignement des travaux d'aiguille étant considéré comme une activité féminine, tous les comités gérant les établissements scolaires se voient dans l'obligation d'engager au moins une institutrice, qui doit avoir les qualifications requises<sup>25</sup>.
- 10 Tout comme dans d'autres pays cependant, l'éducation élémentaire continue d'être sexuée. Règne en effet l'idée que « la nature aimante et attentionnée » de la femme fait d'elle une éducatrice idéale pour les jeunes enfants, tandis que sa « faiblesse » contribuerait à saper son autorité face aux garçons plus âgés, dont on considère qu'ils ont besoin de passer entre les mains fermes de représentants de leur propre sexe. Cette conception se traduit par l'article 25 de la loi sur l'école élémentaire de 1878, qui stipule que les femmes doivent de préférence s'occuper des enfants les plus jeunes (âgés de six à sept ans), tandis que les hommes sont appelés à se charger des élèves plus âgés (de huit à douze ans)<sup>26</sup>. En pratique, cet article limite l'activité enseignante des femmes aux premières classes. Elle légitime également des salaires féminins plus bas, s'occuper des petites classes étant considéré comme plus facile.
- 11 L'effet le plus important de l'article 25 est d'entraver les perspectives de promotion des femmes dans le secteur de l'éducation. Globalement, à partir des années 1850, les

possibilités de formation et de carrière se développent pourtant largement dans l'éducation. La plupart des écoles élémentaires évoluent d'une classe unique dirigée par un maître assisté d'apprentis vers un établissement géré par un directeur certifié, où les enfants sont répartis par âge et instruits séparément par des instituteurs diplômés, responsables d'une classe. Cette évolution, associée à une amélioration du programme de l'enseignement élémentaire, exige des enseignants mieux formés. Outre des cours à temps partiel, des écoles normales (*kweekscholen*) offrant une formation à plein temps sont officiellement mises en place. De plus, de nouveaux types d'enseignement primaire supérieure (*meer uitgebreid lager onderwijs*) et secondaire sont créés et requièrent des enseignants plus qualifiés. Les salaires des instituteurs ordinaires étant encore très bas, nombreux sont ceux qui, à côté de l'enseignement, étudient pour obtenir d'autres diplômes, par exemple pour devenir directeur, ou pour enseigner une matière qui relève de l'enseignement primaire supérieure ou du secondaire, notamment dans le domaine des langues étrangères ou des mathématiques. Chaque certificat supplémentaire entraîne une augmentation de salaire, que le diplôme soit utilisé pour enseigner ou non. Ceux qui ont de l'ambition parviennent en outre, à partir d'un poste de direction dans une école primaire, à intégrer l'enseignement primaire supérieur ou le secondaire, le corps des inspecteurs, ou celui des formateurs d'une école normale<sup>27</sup>.

- 12 En matière de carrière, ce type de parcours est pratiquement impossible pour les femmes. Elles trébuchent dès le premier pas, les postes de direction étant toujours liés à un enseignement dans les plus grandes classes qui, sauf dans les écoles de filles, leur est quasiment interdit. En théorie, il est possible de faire carrière dans l'enseignement secondaire sans avoir au préalable assumé une direction. Les possibilités pour les femmes dans ce domaine sont cependant également peu nombreuses. Comme dans les écoles primaires, la raison en tient essentiellement à la prédominance de la coéducation. À partir de 1871, date à laquelle la première fille est admise dans une école secondaire de garçons, le nombre de filles fréquentant ce type d'établissement augmente régulièrement, au point qu'en 1920, 75 % de l'ensemble des filles inscrites dans l'enseignement secondaire fréquentent une école mixte<sup>28</sup>. La nomination de femmes dans ces établissements n'est que marginale, en partie parce que de nombreux hommes sont attirés par l'enseignement secondaire, mais aussi en raison du discours sexué dominant qui considère les femmes comme incapables de discipliner les garçons les plus âgés<sup>29</sup>.
- 13 À plusieurs occasions, les enseignantes protestent contre la hiérarchie sexuée en vigueur dans l'éducation. Au plus fort du mouvement féministe néerlandais du XIXe siècle, elles vont jusqu'à organiser un congrès sur la question ; celui-ci se tient dans le cadre de l'Exposition nationale néerlandaise sur le travail des femmes de 1898 et constitue un événement majeur dans l'histoire du mouvement des femmes aux Pays-Bas. Ida Heijermans, elle-même enseignante et l'une des figures marquantes dans le domaine de l'éducation des filles, présente une communication dans laquelle elle attaque les distinctions sexuées existant dans l'enseignement, par exemple l'infériorité du salaire des femmes, leur cantonnement dans les petites classes et leur manque de perspectives de carrière<sup>30</sup>. À la fin de son intervention, elle formule un certain nombre de revendications auxquelles adhèrent à l'unanimité les quatre cents membres de l'auditoire : suppression de l'article 25, fin des discriminations sexuées dans l'attribution des postes (particulièrement en ce qui concerne les postes de direction et d'inspecteur) et salaire égal<sup>31</sup>. Bien que de telles demandes réapparaissent de manière répétitive, elles échouent à faire évoluer le statut des femmes au sein de la profession.

- 14 Dans le même temps, les femmes sont de plus en plus présentes dans l'éducation élémentaire. Les possibilités de formation qui leur sont offertes augmentent rapidement. Outre les écoles normales pour femmes nouvellement créées, de nombreuses écoles normales masculines (à l'exception des établissements catholiques) ouvrent petit à petit leurs portes aux femmes. Entre 1880 et 1890, le taux d'élèves de sexe féminin y passe de 29 à 47 %, taux qui continue d'augmenter jusqu'en 1920 (voir Tableau 1). Malgré l'absence de perspectives de promotion, certaines femmes prennent la peine d'étudier en vue de passer le diplôme de direction, tout en poursuivant leurs activités d'enseignantes. Le nombre de femmes certifiées demeure cependant très inférieur à celui des hommes. En 1860, seuls 18 % des certificats de direction sont accordés à des femmes. Après une augmentation temporaire qui permet d'atteindre les 28 % en 1900, on revient à un taux de 21 % en 1920<sup>32</sup>.

Tableau 1 : Taux de femmes élèves dans les écoles normales et taux d'enseignantes en activité dans l'enseignement élémentaire, 1880-1920.

Années	% de filles élèves dans les écoles normales	% d'enseignantes dans l'enseignement élémentaire
1880	29	21
1890	47	26
1900	55	33
1910	63	39
1920	63	44

Source : Pour les années 1880 et 1900, voir *Verslag van den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden over 1880*, La Haye, Algemeene Landsdrukkerij, 1881, pp. 259-271 ; et *ibid.*, 1890, pp. 255-273. Pour la période 1900-1920, voir H. de Frankrijker, D. de Bruyne : « Feminisering van de opleiding en masculinisering van het beroep ? Het aandeel van vrouwen in opleiding en beroep van onderwijsgeevenden in het Nederlandse lager onderwijs 1900-1982 » *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*, sous la direction de J. J. H. Dekker *et al.*, Leuven, Amersfoort, ACCO, 1987, pp. 151-165.

- 15 Le taux de femmes présentes dans l'enseignement élémentaire augmente également, passant de 21 % en 1880 à 44 % en 1920 (voir Tableau 1)<sup>33</sup>. La croissance des années 1890 est due pour une part à la modernisation de l'économie néerlandaise, qui offre aux hommes de nouvelles possibilités d'emplois plus lucratifs en dehors de l'éducation<sup>34</sup>, l'enseignement étant encore à cette époque relativement mal rémunéré<sup>35</sup>. La combinaison de la féminisation et de l'apparition de nouveaux emplois a pu rendre le métier moins attrayant pour les hommes. D'un autre côté, la profession connaît autour de 1900 un nouvel élan grâce au mouvement de l'École nouvelle. De jeunes enseignants, essentiellement masculins et issus des meilleures écoles normales non mixtes mises en place par le gouvernement<sup>36</sup>, se lancent dans des réformes éducatives, fondent de nouvelles revues pédagogiques et tentent d'améliorer le statut social de la profession. Mais globalement, les femmes ne prennent guère part à ce mouvement<sup>37</sup>.



- 16 Bien que l'on ne dispose d'aucun chiffre, il n'y a pas de raison de supposer que les comités gérant les établissements scolaires aient nommé des femmes dans les grandes classes<sup>38</sup>. La nomination de femmes à des postes de direction reste également exceptionnelle. En 1910, elles dirigent moins de 2 % de l'ensemble des écoles élémentaires publiques, vraisemblablement des écoles de filles. Du fait de la préférence catholique pour l'enseignement non-mixte, 26 % des écoles privées sont dirigées par des femmes<sup>39</sup>, dont on peut penser qu'elles étaient toutes des religieuses, bien que les statistiques ne le mentionnent pas explicitement<sup>40</sup>. On ne trouve aucune femme inspecteur, tandis qu'elles ne sont que quelques-unes à enseigner dans les écoles normales féminines<sup>41</sup>.
- 17 À partir de 1900 environ, la hiérarchie sexuée dans l'enseignement dépend d'un facteur supplémentaire : le statut marital. De plus en plus, on attend des enseignantes qu'elles demeurent célibataires. La tradition éducative néerlandaise du XIXe siècle acceptait les enseignantes mariées, avant tout parce que leur activité était considérée comme relevant intrinsèquement de leurs capacités « naturelles ». Une fois les écoles mixtes ouvertes aux enseignantes, qui deviennent de ce fait des collègues pour leurs homologues masculins, cette perception de l'activité éducative féminine devient potentiellement préjudiciable à l'image du métier construite par les hommes. Les enseignantes mariées constituent dès lors une menace pour le statut de la profession. En outre, durant la seconde moitié du XIXe siècle, la maternité est de plus en plus perçue comme un devoir important qui ne peut se concilier avec d'autres activités<sup>42</sup>. Bien que jusqu'en 1924 il n'existe pas de disposition réglementaire forçant les femmes qui souhaitent se marier à quitter la profession, la plupart d'entre elles font délibérément ce choix<sup>43</sup>. Dans leur majorité, les femmes n'enseignent ainsi que dans leur jeunesse. Relève alors du sens commun l'idée que, à l'exclusion des religieuses, les femmes ne choisissent de passer un diplôme d'enseignement que parce que cela constitue une bonne préparation à l'exercice du rôle de mère et une assurance en cas de célibat, de divorce ou de veuvage. Celles qui restent dans la profession toute leur vie sont considérées comme des femmes malchanceuses – essentiellement des vieilles filles, à qui s'ajoute un petit nombre de veuves et de divorcées. Cette situation explique également le fait que le nombre de femmes inscrites comme élèves dans les écoles normales soit supérieur au nombre de celles qui exercent dans l'enseignement élémentaire.
- 18 Au moment de l'enquête, l'enseignement élémentaire offre ainsi des perspectives très différentes aux enseignants selon leur sexe. La profession étant devenue moins attrayante pour les hommes, les femmes l'ont intégrée pour remplir le vide. Bien que ces dernières représentent 44 % de l'ensemble des enseignants de l'enseignement élémentaire, une hiérarchie sexuée très nette s'est mise en place : les femmes sont reléguées dans les petites classes, gagnent un salaire moindre pour une même charge de travail, et n'ont que de faibles perspectives de promotion ; en outre, celles qui n'avaient pas délibérément choisi de quitter l'enseignement au moment de leur mariage sont souvent renvoyées une fois mariées. De plus, bien que le métier se soit professionnalisé, son prestige est bien inférieur à celui de médecin ou de juriste<sup>44</sup>. Ceci explique peut-être pourquoi les enseignants sont si nombreux à remplir le questionnaire. On s'adresse à eux comme s'ils étaient des professionnels diplômés de l'université, alors que chacun sait bien qu'il existe une immense distance sociale entre eux et la plupart des autres personnes invitées à répondre à l'enquête.



## II. L'enquête de 1920

- 19 L'enquête traduit les avancées faites, au début du XXe siècle, par la psychologie appliquée ou psychologie expérimentale, qui cherche non seulement à expliquer le fonctionnement du cerveau humain en général, mais également à prévoir et à maîtriser le comportement d'individus ou de groupes. Des psychologues comme F. Roels et J. van der Spek sont convaincus qu'avec l'aide d'instruments scientifiques objectifs, il est possible de « mettre la bonne personne à la bonne place » au sein des systèmes éducatifs et professionnels. Ils effectuent leurs premières expériences dans le domaine de l'éducation en cherchant à développer des tests permettant de découvrir chez l'enfant des capacités passées inaperçues des parents et des enseignants. Ces tests deviennent le principe directeur de l'orientation professionnelle naissante, et sont ensuite développés dans le but de sélectionner le personnel. On crée des équipements de laboratoire pour tester les capacités des gens à fonctionner au sein d'une certaine profession : des épreuves sur feuille et des tâches simples du type test de Binet sont pratiquées afin de prévoir les chances de succès en situation professionnelle réelle. Au cours de la décennie qui suit la Première Guerre mondiale, on assiste à un véritable essor de la psychologie différentielle, en particulier en Allemagne. Les universitaires travaillant dans ce domaine présentent les tests comme un dispositif impartial permettant d'assigner les apprentis et les travailleurs à la place qui convient le mieux à leurs capacités innées au sein du système de production. Ils se prononcent en faveur de la systématisation de l'orientation professionnelle, perçue comme un moyen d'atteindre ce but<sup>45</sup>.
- 20 À la même époque, cette forme de psychologie expérimentale différentielle se développe également aux Pays-Bas. Du fait de l'augmentation des emplois de bureau, la « bonne personne » ne peut plus se définir seulement en termes d'aptitudes sensorimotrices. Il apparaît aussi nécessaire de mettre à nu tous les « traits intérieurs » d'un candidat à l'embauche. F. Roels, qui dirige le laboratoire de psychologie attaché à un institut catholique de formation des enseignants du secondaire et occupe à partir de 1921 une chaire de professeur à l'université d'Utrecht, est un promoteur enthousiaste de ce type de psychologie<sup>46</sup>.
- 21 Par comparaison avec les méthodes statistiques actuellement en vigueur dans les sciences sociales, il y aurait beaucoup à critiquer dans les travaux de F. Roels et J. van der Spek. Ceux-ci n'ont en particulier pas tenté de rendre leur échantillon représentatif, se bornant à trouver des volontaires par un appel publié dans des journaux et des revues. Les professionnels visés souhaitant participer étaient invités à écrire aux chercheurs pour obtenir un exemplaire du questionnaire ; une proportion non déterminée d'entre eux l'a ensuite rempli et renvoyé. Les résultats ne sont donc absolument pas représentatifs des différentes professions. Enfin, dans l'élaboration de leurs données, les chercheurs n'ont pas tenté de mesurer le caractère statistiquement significatif ou non des variables, ni calculé les écarts-types, ce qui rend difficile l'interprétation des résultats, dans certains cas.

### Les personnes interrogées

- 22 Au total, 296 enseignants de tous âges ont rempli le questionnaire. Parmi eux, on trouve 39,2 % (n = 116) d'hommes et 60,8 % (n = 180) de femmes. Ces taux diffèrent de la

répartition par sexe au sein de l'enseignement élémentaire néerlandais, qui est à cette époque de 56 % d'hommes et de 44 % de femmes. Cet écart ne pose cependant pas problème aux chercheurs, probablement parce qu'ils fonctionnent dans un cadre de référence catholique : au sein des établissements catholiques (environ un tiers de l'ensemble des écoles néerlandaises), la proportion d'enseignantes est plus forte (57 % en 1930, aucun chiffre plus ancien n'étant disponible) car, contrairement à la pratique des établissements publics calvinistes, les garçons et les filles sont scolarisés dans des bâtiments distincts, et on préfère que ce soit des femmes, et si possible des religieuses, qui s'occupent des filles.

- 23 La répartition en fonction du nombre d'années d'exercice de la profession diffère de manière importante selon les sexes (voir Tableau 2). Globalement, les chiffres correspondent à la répartition sexuée par âge au sein de l'enseignement élémentaire : de nombreuses femmes quittant l'enseignement après leur mariage, on trouve proportionnellement plus de jeunes parmi les enseignantes que parmi leurs collègues masculins.

Tableau 2. Ancienneté dans la profession des personnes interrogées

Années	Total		Hommes		Femmes	
	N	%	N	%	N	%
1-5	84	28.4	16	13.8	68	37.7
5-10	92	31.1	40	34.5	52	28.9
10-20	72	24.3	32	27.5	40	22.2
> 20	48	16.2	28	28.2	20	11.2

- 24 Pour les besoins de leur analyse, les chercheurs répartissent les personnes interrogées en « jeune génération » (dont les membres occupent leurs fonctions depuis moins de vingt ans, ce groupe étant de loin majoritaire au sein de l'échantillon) et « génération plus âgée ». Selon eux, cette division est « complètement arbitraire ». On peut cependant préciser un certain nombre de différences importantes entre les deux générations. La plus jeune, dont les membres sont nés après 1880, a grandi dans un monde offrant davantage de possibilités en matière d'enseignement, des emplois nouveaux dans l'industrie et les bureaux ; elle a assisté aux mouvements d'émancipation des femmes et des ouvriers, voire a participé elle-même à ces mouvements<sup>47</sup>. On peut penser que ses membres ont dans leur majorité suivi leur formation professionnelle dans des établissements spécialisés (externats) et n'ont commencé à enseigner qu'à dix-sept ou dix-huit ans. En tant que jeunes enseignants, ils ont probablement été inspirés par le mouvement de réforme éducative, ou du moins en ont ressenti une certaine influence. Les membres de la génération la plus âgée, nés dans les années 1860 et 1870, se sont majoritairement formés au métier sur le tas, en suivant des cours le samedi ou après les heures de classe. Ils ont selon toute probabilité commencé à enseigner dès l'âge de quatorze ans, et ont vraisemblablement des opinions plus conservatrices sur les méthodes d'enseignement et autres questions pédagogiques<sup>48</sup>.

- 25 Les enseignants qui ont répondu à l'enquête, sont aussi bien de simples instituteurs, que des directeurs, des enseignants du primaire supérieur ou des professeurs d'école normale. Les chercheurs n'ont pourtant pas fait explicitement apparaître ces catégories dans la présentation de leurs résultats. La même remarque vaut en ce qui concerne la religion et la localisation. Le rapport d'enquête indique que les réponses ont permis de constituer un échantillon représentatif de religions et de régions (urbaines/rurales), mais aucune de ces deux variables n'a été prise en compte.

### La forme de l'enquête et les principaux points abordés

- 26 Avant d'aborder les points portant sur les qualités jugées souhaitables chez un enseignant, le formulaire propose dix-huit questions préliminaires. Bien que présentées par les chercheurs comme « seulement destinées à faire connaître les personnes interrogées au public »<sup>49</sup>, elles constituent une mine d'or pour l'historien de l'éducation. Elles permettent de croiser les réponses des enseignants des deux sexes avec leurs origines sociales, leur choix de l'enseignement comme métier ; elles permettent de voir s'ils consacrent leur temps libre à étudier ou non, ou encore si leur métier les satisfait. Ces réponses, ainsi que celles qui portent sur d'autres points, sont toutes réparties par sexe et par génération, ce qui signifie qu'elles sont relativement faciles à lire et à interpréter. Pour vérifier le caractère significatif des variables mises en œuvre, on les a soumises au test du  $\chi^2$  à l'aide du programme de statistiques SPSS.
- 27 La partie principale du questionnaire concerne les qualités requises pour devenir un bon enseignant. Les personnes interrogées sont invitées à situer sur une échelle à sept niveaux 186 items en fonction de l'importance qu'elles leur accordent du point de vue, respectivement, a.) de la formation professionnelle, b.) de l'enseignement, et c.) de la formation complémentaire. On ne s'intéresse ici qu'aux réponses portant sur l'enseignement. Les items que les enseignants sont invités à classer concernent les réactions sensorimotrices, la perception, l'imagination, la ténacité, la force, ainsi que différents types d'aptitudes (par exemple, pour les arts ou pour les sciences). Chaque personne interrogée doit situer ces différents items sur une échelle graduée allant d'« indispensables » (+3) à « à prohiber totalement » (-3), le nombre maximal de points susceptible d'être attribué à une qualité étant ainsi de 3.
- 28 Pour les historiens ou les chercheurs en sciences sociales actuels, les résultats de cette partie du questionnaire sont impossibles à interpréter tels qu'ils ont été présentés par les auteurs. Pour chacun des items abordés, ces derniers ont calculé un nombre de points moyen qui correspond à la moyenne de l'ensemble des réponses obtenues. Ils ont en outre donné des résultats de groupe pour les qualités qui ont un rapport les unes avec les autres. Le rapport ne mentionne cependant pas les écarts-types, ce qui rend ces chiffres vides de sens<sup>50</sup>. Les formulaires originaux ayant disparu, il n'est pas possible de réparer cette erreur et, par conséquent, de réinterpréter les résultats.

## III. Des visions sexuées de la profession

- 29 Le rapport d'enquête présente des résultats sexués portant sur cinq points : milieu socio-économique d'origine, choix du métier et motivation au sein de la profession, désir d'accroître ses connaissances professionnelles et de faire avancer sa carrière en combinant l'enseignement avec des études, caractère satisfaisant du métier et qualités

perçues comme nécessaires pour devenir un bon enseignant. Malgré les différences d'accès à la profession qui existent entre les enseignants hommes et femmes, au moment où cette enquête est effectuée, les deux sexes ont des visions similaires de ce qui constitue la meilleure manière de fonctionner au sein de la profession, et de nombreuses femmes ont eu un souci de carrière qui fait écho à celui de leurs collègues masculins.

## Milieu socio-économique d'origine

- 30 Au moment où les femmes commencent à intégrer l'enseignement élémentaire, elles sont issues de classes sociales plus élevées que leurs collègues masculins. On peut s'attendre à ce qu'une trace de cette différence soit toujours perceptible au sein du groupe étudié en 1920<sup>51</sup>. À partir des réponses données à la question « certains métiers se retrouvent-ils plus souvent que d'autres dans votre famille ? », on peut conclure (voir Tableau 3) que les femmes interrogées appartenant à la jeune génération sont d'origine sociale significativement plus élevée que les hommes. Ce phénomène trouve sa meilleure illustration dans l'absence d'enseignantes issues de familles ouvrières, qui s'oppose aux presque 30 % d'enseignants venant de ce même milieu. Les chiffres pour la génération plus âgée manquent de clarté et ne sont pas statistiquement fiables.

Tableau 3 : Milieux socio-économiques d'origine de la jeune génération

	Hommes	Femmes
Enseignants	28,6	40
Agriculteurs	0	20
Petites entreprises	42,8	40
Ouvriers	28,6	0

N = 88,  $\chi^2$  (Loi de Pearson).000

## Choix du métier et motivations

- 31 Dans l'enquête, seules les personnes qui rapportent avoir fait en toute autonomie le choix d'enseigner (seulement environ 50 % des deux générations, les faibles différences existant entre les sexes n'étant pas statistiquement significatives) sont interrogées sur les éléments qui ont été décisifs pour eux<sup>52</sup>. Le questionnaire distingue respectivement le goût pour le travail avec les enfants, les capacités à enseigner, les raisons financières, le statut social et la tradition familiale. Les personnes interrogées peuvent choisir plus d'une réponse. L'évolution historique du métier d'enseignant conditionne fortement l'idée que les femmes enseignent parce qu'elles aiment les (jeunes) enfants tandis que les hommes aiment transmettre des connaissances<sup>53</sup>. Le tableau suivant nuance cependant l'existence d'une telle opposition entre les deux sexes en 1920, particulièrement au sein de la jeune génération.

Tableau 4. Arguments avancés pour justifier le choix du métier

Arguments	% de la jeune	génération*	% de la génération	plus âgée**
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Goût	61,5	73,3	100	100
Capacités à enseigner	69,2	40,7	100	50
Raisons financières	15,4	13,3	25	0
Statut social	15,4	6,7	25	0
Traditions familiales	0	13,3	0	0
Autre	15,4	13,3	0	0

\*N = 112,  $\chi^2$  (Loi de Pearson).010 ; \*\*N = 25,  $\chi^2$  (Loi de Pearson).204

- 32 Pour les personnes interrogées quels que soient leur sexe et leur âge, les arguments qui viennent en tête quand il s'agit de justifier leur choix sont le goût du travail avec les enfants et la possession de capacités à enseigner. La différence la plus importante entre les réponses des hommes et celles des femmes (qui dans le cas des plus jeunes est également significative d'un point de vue statistique) réside dans le fait que le premier choix des enseignantes est le goût du travail avec les enfants, alors que leurs homologues masculins mettent au premier plan le fait d'avoir les capacités nécessaires pour enseigner. Cette différence importante entre les sexes reflète indubitablement l'impact des discours sexués sur le rôle des enseignants. L'inclination supposée naturelle des femmes à aimer les enfants fait du « goût » l'argument préféré des enseignantes. Soit parce qu'elles sont alors nouvelles dans la profession, soit à cause du discours sexué dominant, celles-ci sont moins convaincues de leurs capacités à enseigner que leurs homologues masculins.
- 33 Dans leur rapport, les chercheurs notent également cette différence entre les sexes, mais ne la discutent pas. Ils ne s'interrogent pas non plus sur le fait frappant que presque 40 % des hommes de la jeune génération ne signalent pas avoir été attirés par l'enseignement, tandis que 60 % des femmes de cette même génération révèlent avoir choisi ce métier tout en manquant de confiance dans leurs capacités à enseigner. Au contraire, ils dissimulent ces constats en attirant l'attention sur « le fait heureux que le choix de l'enseignement se fait généralement au sein de la jeune génération pour des motifs idéalistes, avant tout le goût du contact avec les enfants et la capacité à enseigner » (p. 77).
- 34 Un dernier résultat montrant une différence remarquable entre les sexes est que seules les femmes interrogées mentionnent le rôle d'une tradition familiale. Selon les chercheurs, « les pères et autres membres de la famille qui enseignent jugeront les salaires des enseignants trop bas pour leurs proches de sexe masculin qui auront une famille à entretenir, mais suffisants pour une célibataire » (p. 77). Plutôt que pour des raisons financières, notre explication penche pour la mobilité sociale. Les filles

d'enseignants qui intègrent elles-mêmes la profession savent et espèrent être des candidates au mariage attrayantes pour des hommes de classes plus élevées parce qu'elles ont reçu une bonne éducation et suivi une préparation parfaite à l'exercice du rôle de mère<sup>54</sup>. Elles ne prennent en compte que le côté agréable du métier de leur père: travailler avec des enfants et avoir des vacances relativement longues. Les fils d'enseignants, d'un autre côté, sachant que leur choix peut les engager à vie, voient également les côtés sombres de la profession de leurs parents, par exemple leurs maigres salaires et leur combat quotidien pour obtenir des diplômes supplémentaires afin d'augmenter leurs revenus.

## Désir d'accroître ses compétences professionnelles et plan de carrière

- 35 La volonté des personnes interrogées d'accroître leurs connaissances professionnelles est mesurée à travers la question « Combinez-vous, ou avez-vous combiné par le passé, l'enseignement avec des études ? Si oui, avez-vous commencé immédiatement après avoir obtenu votre diplôme, ou plus tard au cours de votre carrière ? » Comme on l'a dit, le motif principal qui pousse à accroître ses compétences professionnelles est la volonté d'obtenir des diplômes supplémentaires pour des raisons économiques et/ou pour élargir ses possibilités de carrière. Les femmes n'ayant quasiment pas de perspectives de carrière et n'ayant dans la plupart des cas pas de famille à entretenir, on pourrait s'attendre à ce qu'au contraire de leurs collègues masculins, elles ne consacrent pas leur temps libre à étudier. Cependant, on pourrait également s'attendre à ce que les femmes appartenant à la génération plus âgée constituent une exception à la règle, ce groupe étant composé principalement de célibataires ayant abandonné l'espoir de se marier et qui, en conséquence, pourraient être poussées par un besoin financier à obtenir des diplômes supplémentaires. En pratique, outre le fait que, s'agissant de la génération la plus âgée, les résultats ne sont pas significatifs, le tableau 5 révèle que près des trois quarts des hommes de la jeune génération consacrent une partie, voire l'intégralité, de leur temps libre à étudier.

Tableau 5. Combinez-vous l'enseignement et les études ?

	% de la jeune	génération*	% génération	plus âgée**
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Oui	73,9	56,8	42,9	40
Non	26,1	43,2	57,1	60

\*N = 240,  $\chi^2$  (Loi de Pearson).008 ; \*\*N = 48,  $\chi^2$  (Loi de Pearson).843

- 36 La plupart des hommes interrogés, supposent les chercheurs, étudient parce qu'ils veulent obtenir un diplôme supplémentaire qui leur permettra d'augmenter leurs revenus et leur offrira de meilleures perspectives de carrière : « Car bien que les hommes aient par nature un champ d'intérêt plus large et une activité plus développée [que les femmes], le fait que beaucoup de nos enseignants masculins aient une famille, ou aspirent

à en avoir une en temps voulu, explique presque tout » (p. 71). Pour F. Roels et J. van der Spek, c'est cette circonstance qui explique tout particulièrement le pourcentage plus faible de femmes de la jeune génération qui combinent l'enseignement et les études : « les hommes sont plus nombreux à étudier pour l'argent que les femmes » (p. 71). Cependant, contrairement aux attentes des chercheurs, plus de 50 % des femmes appartenant à la jeune génération indiquent qu'elles passent du temps à étudier. Selon eux, ces taux élevés pour les deux sexes prouvent « le sérieux avec lequel les enseignants néerlandais prennent leurs fonctions ». Étant donnés les espérances de mariage des jeunes enseignantes ainsi que leur absence de perspectives de promotion, on peut les suivre sur ce point.

- 37 L'investissement des femmes dans les études devient encore plus surprenant quand on considère les réponses à une question portant sur le moment où les enseignants ont commencé à étudier, par rapport à leur prise de fonction. Contrairement aux attentes, plus de 90 % des femmes de la jeune génération et 100 % de celles de la génération plus âgée indiquent qu'elles ont recommencé à étudier immédiatement après avoir obtenu leur certificat d'institutrice. Pour les hommes, ces taux sont significativement plus bas, respectivement de 75 % et de 34 % ( $\chi^2$  pour la jeune génération.009,  $\chi^2$  pour la génération plus âgée.003).

## Satisfaction

- 38 Il est possible que le sentiment de satisfaction des hommes vis-à-vis de leur carrière soit influencé par des évolutions contradictoires au sein de la profession. D'une part, le mouvement de réformes éducatives au tournant du siècle donne un nouvel élan à l'enseignement, particulièrement pour les enseignants de sexe masculin, peut-être perceptible dans les réponses apportées au questionnaire. D'autre part, du fait de la féminisation et de l'apparition de nouveaux emplois, la profession paraît être devenue moins attrayante pour les hommes. Il est donc également possible que les hommes, de la jeune génération en particulier, expriment une satisfaction moindre que leurs homologues féminines, qui n'ont guère d'autres choix.
- 39 L'enquête mesure la satisfaction des personnes interrogées au travers de trois questions : « 1.) Êtes-vous satisfait de votre emploi actuel ? 2.) Si vous pouviez choisir à nouveau votre métier, feriez-vous le même choix ? 3.) Aviez-vous de votre métier, avant de débiter, une image différente de la réalité que vous avez ultérieurement connue ? ». Les résultats de la première question confirment ce qu'on attendait pour les enseignants de sexe masculin. Seuls, les hommes de la jeune génération disent ne pas être satisfaits de leur position : c'est le cas d'un tiers d'entre eux ( $N = 211, \chi^2 .000$ ), alors que l'ensemble des autres personnes interrogées se déclarent satisfaites. Les chercheurs notent qu'ils s'étaient attendus à un taux d'insatisfaction plus fort. Mais, ajoutent-ils, « la génération plus âgée s'est soumise au fil du temps, tandis que les jeunes enseignantes ne sont par nature pas rebelles, ce qui est contre leur personnalité féminine » (pp. 79-80). Cependant, ces résultats changent quand on considère les chiffres (tous très significatifs) obtenus pour la seconde question (voir Tableau 6).

Tableau 6. Feriez-vous à nouveau le choix de l'enseignement ?

	% de la jeune	génération*	% génération	plus âgée**



	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Oui	52,5	86,1	57,1	100
Non	47,5	13,9	42,9	0

\*N = 232,  $\chi^2$ .000 ; \*\*N = 48,  $\chi^2$ .001

- 40 Non seulement près de 50 % des hommes interrogés appartenant à la jeune génération, mais également plus de 40 % de ceux de la génération plus âgée, indiquent qu'ils choisiraient un autre métier s'ils en avaient à nouveau la possibilité. Interrogés sur la profession qu'ils préféreraient exercer, ils citent parmi d'autres celles d'ingénieur, de médecin, d'enseignant du secondaire, d'artiste ou de journaliste. On pourrait en conclure que l'insatisfaction parmi les enseignants de sexe masculin est plus répandue que ne le suggèrent les résultats de la première question. Les chercheurs interprètent cependant ce résultat accablant pour la profession de manière positive, comme une indication que ces enseignants ont toujours des illusions et entretiennent encore des rêves, ce qui n'est apparemment pas le cas des femmes, puisqu'elles expriment une grande satisfaction. Au sein de la génération plus âgée, pas une seule des femmes interrogées n'exprime de regrets d'avoir choisi l'enseignement. Ces femmes expriment pourtant également un sentiment de malaise. Les réponses apportées à la question 3 montrent que 83,3 % des femmes de la génération plus âgée ont ressenti un écart entre ce qu'elles avaient imaginé et la réalité, ce qui n'est le cas que de 16,7 % de leurs homologues masculins (N = 44,  $\chi^2$ .003). S'agissant de la jeune génération, les taux sont approximativement de 50 %, la légère différence entre les sexes n'étant pas significative. Les chercheurs ont passé rapidement sur la différence extrême entre les sexes au sein de la génération la plus âgée, en expliquant que les hommes interrogés étaient issus de familles enseignantes et connaissaient de ce fait tous les aspects de la profession. Le pourcentage relativement élevé de femmes indiquant avoir ressenti un décalage entre la réalité et ce qu'elles avaient imaginé pourrait être interprété comme un signe de déception.

## Comment être un bon enseignant

- 41 Étant donnée la stricte hiérarchie sexuée existant au sein de la profession, on pourrait s'attendre à ce que les hommes et les femmes interrogés jugent que des qualités différentes sont nécessaires pour devenir un bon enseignant. Selon les chercheurs, cependant, il n'existe presque pas de différences entre les sexes. Les enseignants hommes et femmes apprécient les mêmes qualités, dont la plus importante est de loin la capacité à maintenir l'ordre et la discipline. Le rapport ne présente cependant pas par sexe les chiffres obtenus pour les différents points abordés, les seuls tableaux pour lesquels cette distinction est effectuée étant ceux qui traitent d'ensembles de qualités liées entre elles. La conclusion tirée de ces tableaux est qu'en général, les enseignantes sont plus exigeantes avec elles-mêmes que leurs collègues masculins. Par exemple, les femmes considèrent que 8,5 % de l'ensemble des qualités psychologiques énumérées dans le questionnaire sont indispensables, contre seulement 2,4 % pour les hommes ; elles estiment encore que 6,9 % de ces traits de caractère sont très gênants pour enseigner, contre 4 % seulement pour les hommes. Il n'est cependant pas possible de vérifier le caractère statistiquement significatif de ces chiffres.

\*\*\*

- 42 Contrairement aux attentes, les résultats de l'enquête révèlent plus de similarités que de différences entre les hommes et les femmes interrogés. Seules, trois différences significatives entre les sexes apparaissent distinctement, que l'on peut toutes trois relier à l'évolution historique. On peut noter d'abord que les femmes continuent d'être issues d'un milieu social plus élevé. S'agissant des motivations, ensuite, celle que les femmes mentionnent préférentiellement est le goût du travail avec les enfants, tandis que les hommes mettent en avant leurs capacités à enseigner. Enfin, des hommes appartenant principalement à la jeune génération expriment une insatisfaction vis-à-vis de leur profession. Pour le reste, les enseignants des deux sexes avancent des arguments identiques pour justifier le choix de leur profession, sont tous désireux d'accroître leurs compétences professionnelles et ont des opinions similaires sur ce qui fait un bon enseignant. Les voix des enseignants sont donc moins sexuées qu'on ne pourrait s'y attendre au vu de l'évolution historique de l'enseignement élémentaire aux Pays-Bas. Pourtant, la loi sur l'école de 1920 renforce la hiérarchie entre les sexes dans l'enseignement, en ignorant le fait que les femmes ont à bien des égards adopté des stratégies professionnelles « masculines ».
- 43 D'abord, la loi n'abroge pas l'article 25 qui cantonne les femmes dans les petites classes et accentue même cette disposition en remplaçant les termes « de préférence » par « de toutes les manières possibles ». Dans les écoles mixtes – c'est-à-dire l'ensemble des écoles à l'exclusion des établissements catholiques –, les postes de direction restent hors d'atteinte des femmes, leurs perspectives de promotion demeurant de ce fait rares. Mais plus qu'au maintien de l'article 25, c'est à l'introduction d'un nouveau système de formation des enseignants qu'il convient d'attribuer la responsabilité de la marginalisation professionnelle des femmes. À première vue, ce système paraît atténuer la hiérarchie existant entre les sexes car il améliore la formation et le niveau des diplômes, et établit que tous les enseignants seront payés en fonction des certificats qu'ils ont obtenus<sup>55</sup>, ce qui fait disparaître l'inégalité de salaire traditionnelle entre les sexes. Cependant, parallèlement à ces dispositions, la loi instaure un certificat spécial pour les enseignantes des petites classes ainsi qu'un nouveau type d'école normale non mixte offrant un programme plus court et un bagage théorique moindre. Bien qu'il n'y ait pas obligation pour les femmes de fréquenter ce type d'établissements et d'obtenir le certificat spécial, on pouvait s'attendre à ce qu'un grand nombre d'entre elles suivent cette voie. La mise en application de cette mesure les cantonne sans aucun doute aux marges du système éducatif. Leurs collègues masculins, de même que les parents d'élèves et la société dans son ensemble, les perçoivent comme moins bien formées professionnellement, ce qui réduit encore davantage leurs perspectives de carrière<sup>56</sup>.
- 44 Les enseignantes féministes protestent contre cette mesure, principalement sur le plan financier. Elles accusent le gouvernement d'utiliser le certificat féminin comme un argument pour payer des salaires plus bas aux femmes, alors que la loi de 1920 vient d'instaurer l'égalité des traitements pour l'ensemble des enseignants à diplôme égal. Il est tentant de spéculer un instant sur l'usage qui aurait pu être fait de la recherche de F. Roels et J. van der Spek si leur rapport avait été destiné à inspirer une politique éducative et avait été publié avant 1922. Ce rapport aurait alors constitué un instrument puissant entre les mains des enseignantes protestataires. Quand le ministre de

l'Éducation affirme que la réglementation ne fait que légaliser la situation existante parce que la plupart des femmes aspirant à devenir enseignantes n'ont pas « la force physique ou le tempérament psychologique requis pour faire des études approfondies et éreintantes »<sup>57</sup>, elles auraient pu lui offrir des preuves scientifiques du contraire. En réponse, le ministre aurait pu avancer avec raison que les résultats n'étaient pas représentatifs de l'ensemble des enseignants. Quoi qu'il en soit, ces voix n'ont pas du tout été entendues.

---

## NOTES

1. Je remercie le Prof. Dr. Janka Stoker pour ses précieux avis et le Dr. Hilda Amsing pour son assistance statistique.
2. Le modèle du questionnaire a été élaboré en Allemagne par Martha Ulrich. Voir F. Roels : *Aanleg en beroep*, Amsterdam, N. VR. K. Boek-Centrale, 1919.
3. M. van Kuijk : *De psychologische karakteristiek van den onderwijzer. Verslag eener enquête*, 's-Hertogenbosch/Antwerp, Malmberg, 1922. On trouve les mêmes informations dans l'article de F. Roels : « De psychologische karakteristiek van den onderwijzer », *Tijdschrift voor Zielkunde en opvoedingsleer*, 13, 1921, pp. 146-179.
4. La plupart des publications néerlandaises sur l'enseignement sont apparues dans les années 1980. Au cours de cette décennie, plusieurs monographies ont paru, portant sur la formation des enseignants catholiques, les femmes enseignantes, les associations d'enseignants et les enseignants socialistes. Les vies des enseignants ont également fait l'objet d'études d'histoire orale. Dans les années 1990, les publications sur le sujet se sont concentrées principalement sur les femmes et les aspects sexués de la profession. Voir, pour un tour d'horizon, M. van Essen : « Van marge naar middelpunt. Twee decennia Nederlands historisch onderzoek naar sekse in opvoeding en onderwijs », *Genderconcepties en pedagogische praktijken. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2000*, sous la direction de M. van Essen, Assen, Koninklijke Van Gorcum BV, 2000, pp. 6-40. La plupart de ces publications seront citées dans cet article, à côté de monographies plus anciennes et d'articles scientifiques. Un court aperçu sur l'enseignement tant secondaire qu'élémentaire est paru en 1991 ; voir S. van Oenen, S. Karsten : *Onderwijzen, een onmogelijk beroep. Schetsen uit de geschiedenis van het onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.
5. Pour un aperçu plus détaillé de l'enseignement au cours de cette période du point de vue des enseignantes, voir M. van Essen : « Strategies of Women Teachers 1860-1920. Feminization in Dutch Elementary and Secondary Schools from a Comparative Perspective », *History of Education*, 20, 4, 1999, pp. 413-433.
6. Voir pour un exemple d'enseignement néerlandais du début du XIXe siècle, M. van Essen : « Anna Barbara van Meerten-Schilperoort (1778-1853). Feminist pioneer ? », *Revue Belge de Philologie et d'Histoire / Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 77, 2, 1999, pp. 383-401.
7. Voir pour d'autres pays européens, C. Mayer : « Zur Kategorie 'Beruf' in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert », *Frauen in pädagogischen Berufen*, sous la direction de E. Kleinau, Bad Heilbrunn, 1996, 2 vols., I, pp. 14-38 ; pour le Royaume-Uni, J. Senders Pedersen : *The Reform of Girls' Secondary and Higher Education in Victorian England. A Study of Elites and Educational Change*, New York, London, 1987, pp. 102-132 ; L. Davidoff, C. Hall : *Family*

- Fortunes. Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, Chicago, University of Chicago Press, 1987, p. 294 ; pour la France, R. Rogers : « Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity: Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the 19th Century », *French Historical Studies*, 19, 2, 1995, pp. 164-165.
8. M. van Essen : « Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858 », *Women Educators. Employees of Schools in Western Countries*, sous la direction de P. A. Schmuck, New York, State University of New York Press, 1987, pp. 139-151 ; M. van Essen : *Onderwijzeressen in niemandsland. Vrouwen in opvoeding en onderwijs*, Nijkerk, Intro, 1985.
9. M. van Essen : « Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858 », *Women Educators...*, op. cit., p. 148.
10. A. J. M. Alkemade : *Vrouwen XIX. Geschiedenis van negentien religieuze congregaties*, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1966 ; J. Eijt : *Religieuze vrouwen: bruid, moeder, zuster. Geschiedenis van twee Nederlandse zusterorganisaties, 1820-1950*, Hilversum, Verloren, 1995.
11. J. C. Albisetti : « The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century : a Comparative Perspective », *History of Education*, 22, 3, 1993, pp. 253-263.
12. R. Turksma : *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*, Groningen, J.B. Wolters, 1961, pp. 24-60.
13. J. Wolthuis : *Onderwijsvakorganisatie. Overzicht van het optreden van de algemene vakorganisaties in en om het onderwijs*, Amsterdam, SUA, 1981, pp. 43-63.
14. I. van Hoorn : *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs 1796-1907*, Groningen, P. Noordhoff, 1907, pp. 324-365.
15. P. Th. F. M. Boekholt, E. P. de Booy : *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen, Maastricht, van Gorcum, 1987, pp. 109-115.
16. J. C. Albisetti : *Schooling German Girls and Women: Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton NJ, Princeton University Press, 1988, pp. 99-104 ; Janet Murray : *Strong-Minded Women and Other Lost Voices from Nineteenth-Century England*, New York, Pantheon Books, 1982, pp. 50-54 ; S. Horvath-Peterson : *Victor Duruy & French Education. Liberal Reform in the Second Empire*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1984, pp. 150-173.
17. M. van Essen : *Onderwijzeressen in niemandsland...*, op. cit., p. 123.
18. Pour citer la célèbre formatrice d'enseignantes néerlandaise I. Kooistra : « L'éducation a toujours été considérée comme étant le travail féminin par excellence [en français dans le texte]. Et avec raison. La femme est – et pas seulement dans un sens biologique – porteuse et gardienne des générations futures – gardienne également des anciennes vertus de l'Humanité ». *Gedenkboek van de Rijkswaarschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn. Ter gelegenheid van haar vijf en twintig bestaan 1896-1921*, Groningen, 1921, p. 23.
19. J. Stuart Mill : *De slavernij der vrouw*, Traduit de l'anglais par R. C. Nieuwenhuys, Arnhem, Nijhoff en Zoon, 1870.
20. U. Jansz : *Denken over sekse in de eerste feministische golf*, Amsterdam, Van Genneep, 1990, pp. 35-75.
21. M. van Essen : « 'New' Girls and Traditional Womanhood. Girlhood and Education in the Netherlands in the Nineteenth and Twentieth Century », *Farewell to Youth. The history of the transition from youth to adulthood*, Numéro spécial sous la direction de J. Dekker, M. Depaepe, B. Kruithof, C. Leonard, P. Selten, *Paedagogica Historica*, XXIX, 1, 1993, pp. 125-151.
22. Thomas L. Haskell : « Capitalism and the Origins of the Humanitarian Sensibility », *The American Historical Review*, 90, 1985, pp. 339-361 et pp. 547-566.
23. Voir pour un point de vue comparatif, A. van Drenth, M. van Essen : « 'Shoulders squared ready for battle with forces that sought to overwhelm'. West European and American Women Pioneering in Educational Sciences, 1800-1910 », *Paedagogica Historica*, 39, 2003, pp. 263-284. Voir également A. van Drenth, F. de Haan : *The Rise of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1999.

24. M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*, Amsterdam, Sua, 1990, p. 58. Ce développement s'observe bien sûr également dans d'autres pays. Voir, par exemple, *American Teachers. Histories of a Profession*, sous la direction de D. Warren, New York, London, 1989 ; J. Pearlmann, R. A. Margo : *Women's Work ? American Schoolteachers 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001 ; J. Goodman, S. Harrop : *Women, Educational Policy-Making and Administration in England. Authoritative Women since 1880*, London, Routledge, 2000, ainsi que D. Copelman : *London's Women Teachers: Gender, Class and Feminism, 1870-1930*, London, Routledge, 1996.
25. M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel...*, op. cit.
26. I. van Hoorn : *De Nederlandsche schoolwetgeving...*, op. cit., p. 389.
27. Pour un aperçu de la profession du point de vue des carrières, voir T. Sterringa : *De Onderwijzer*, Morks' beroeps-bibliotheek, Dordrecht, C. Morks Cz, 1912.
28. N. Bakker, M. van Essen : « No Matter of Principle. The Unproblematic Character of Coeducation in Girls' Secondary Schooling in the Netherlands, ca. 1870-1930 », *History of Education Quarterly*, 39, 4, 1999, pp. 454-475 ; M. van Essen : « Pas de débat, pas de problème ? La mixité en éducation physique dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas au XXe siècle », in *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, sous la direction de R. Rogers, Fontenay-aux-Roses, Éditions de l'ENS (à paraître).
29. M. van Essen : « Strategies of Women Teachers », op. cit.
30. I. Heijermans : « De positie der vrouw bij het onderwijs in Nederland », in *Verslagen der congressen gehouden bij gelegenheid, van de nationale tentoonstelling van vrouwenarbeid VI. Onderwijscongres, 10-13 Augustus 1898*, Amsterdam, 1898, pp. 194-226.
31. M. van Essen : « Seksestrategieën. Een historisch perspectief op de feminisering van het onderwijs », *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 60, 2, 2001, pp. 6-8.
32. *Verslag van den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het koninkrijk der Nederlanden*, La Haye, 1859-1908, passim ; 1909-1917, 2 vols., II, passim ; *Verslag van den staat van het onderwijs in het koninkrijk der Nederlanden*, La Haye, 1918-1932, 2 vols., II, passim.
33. On peut percevoir en gros le même développement en Allemagne. Voir I. Brehmer : *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes*, Munich, Urban & Schwarzenberg, 1980 ; C. Stodolsky : « Geschlecht, soziale Schicht und die Professionalisierung der Lehrtätigkeit der Volksschullehrerinnen im Kaiserreich », *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*, sous la direction de J. Jacobi, Köln, Böhlau, Wien, 1993, pp. 151-163 ; M. Klewitz : « Gleichheit als Hierarchie. Lehrerinnen in Preussen (1900-1930) », *ibid.*, pp. 91-106.
34. J. A. de Jonge : *De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914*, Nimègue, SUN, 1976 ; E. H. Kossmann : *The Low Countries, 1780-1940*, Oxford, Oxford University Press, 1978, p. 266, pp. 415-416.
35. En 1900, l'une des revues professionnelles des enseignants indique que, si les instituteurs ne possédant pas de diplôme avancé gagnent en moyenne 500 guilders par an, on trouve cependant encore environ 300 enseignants aux Pays-Bas qui ne gagnent que 8 à 9 guilders par semaine, soit le même salaire qu'un cantonnier. Voir S. van Oenen, S. Karsten : *Onderwijzen...*, op. cit., p. 41.
36. Situées au sommet de la hiérarchie des institutions préparant à l'enseignement, ces écoles normales sont mises en place et entièrement subventionnées par le gouvernement. Leur personnel enseignant est bien rémunéré, tandis que l'ensemble des élèves bénéficie d'une bourse d'État.
37. Il existe des éléments suggérant qu'il a pu en aller différemment dans d'autres pays européens. Voir J. Jacobi : « Modernisierung durch Feminisierung ? », *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 1997, pp. 929-946. Les contributions des femmes au mouvement scolaire progressiste sont cependant également marginalisées au sein de l'historiographie ; voir Marjorie Lamberti : «

Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914 », *History of Education Quarterly*, 40, 2000, pp. 22-48.

38. Un compte rendu paru en 1948 à l'occasion d'une grande exposition sur les femmes de 1898 à 1948 confirme cette supposition : *Vrouwen van Nederland 1898-1948. De vrouw tijdens de regering van koningin Wilhelmina*, sous la direction de M. G. Schenk, Amsterdam, Scheltens & Giltay 1948, p. 92.

39. *Statistische Mededeelingen uitgegeven ter gelegenheid van de Tentoonstelling 'De Vrouw 1813-1913'*, Amsterdam, 1913, p. 11.

40. A. M. Lauret : *Per imperatief mandaat. Bijdrage tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding door katholieken in Nederland, in het bijzonder door de Tilburgse Zusters van Liefde*, Tilburg, Stichting Zuidelyk Historisch Contact, 1967.

41. Voir, sur certaines formatrices d'enseignantes, M. van Essen, M. Lunenberg : « Pädagoginnen in den Niederlanden. Zur Bedeutung von Frauen in der Erziehungswissenschaft », *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 9, 1992, pp. 121-137. Sur les plus connues d'entre elles, voir E. Buursma : « I. Kooistra (1861-1923). De levende zedeleeer » *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*, sous la direction de M. van Essen, M. Lunenberg, Nijkerk, Intro, 1991, pp. 63-76. Pour une comparaison entre les formatrices d'enseignantes néerlandaises et allemandes, voir M. van Essen : « Die Position niederländischer und deutscher Pädagoginnen in der pädagogischen Wissenschaften zwischen Kindergartenbewegung und Vorkriegszeit. Ein Vergleich » *Schule im Wandel. Brennpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und den Niederlanden*, sous la direction de Winter, K.J. Westerhof, Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, 1994, pp. 199-220. En Angleterre, le rôle des femmes dans l'éducation élémentaire est beaucoup plus important. Voir J. Martin : « Entering the Public Arena. The Female Members of the London School Board, 1870-1904 », *History of Education*, 22, 1993, pp. 225-240 ; J. Martin : « Fighting Down the Idea that the only Place for Women was Home ? Gender and Policy in Elementary Education 1870-1904 », *History of Education*, 24, 1995, pp. 277-292 ; Jane Martin : « Working for the People ? Mrs. Bridges Adams and the London School Board, 1897-1904 », *History of Education*, 29, 2000, pp. 49-62 ; J. Goodman, S. Harrop : *Women, Educational Policy-Making...*, op. cit. ; C. Heward : « Men and Women and the Rise of Professional Society : the Intriguing History of Teacher Educators », *History of Education*, 22, 1993, pp. 11-32.

42. N. Bakker : « De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging en het streven naar professionalisering van het ouderschap in Nederland aan het begin van de 20ste eeuw » *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*, sous la direction de J. J. H. Dekker et al., Leuven, Amersfoort, Acco 1987, pp. 47-65.

43. Pour une comparaison avec la situation en France, en Angleterre et en Allemagne, voir M. van Essen : « Strategies of Women Teachers », op. cit. Sur la France, Leslie Page Moch : « Government Policy and Women's Experience : The Case of Teachers in France », *Feminist Studies*, 14, 2, 1988, pp. 301-324.

44. Sur le statut social des enseignants belges, voir M. Depaepe, M. de Vroede, F. Simon : *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, Pelckmans, 1993.

45. P. van Strien : « Early Applied Psychology between Essentialism and Pragmatism : the Dynamics of Theory, Tools, and Clients », *History of Psychology*, 1, 3, 1998, pp. 205-234.

46. T. Dehue : *Changing the Rules. Psychology in the Netherlands, 1900-1985*, New York, Cambridge University Press, 1995, pp. 30-62 ; P. J. van Strien, J. Dane : *Driekwart eeuw Psychotechniek in Nederland. De magie van het testen*, Assen, Koninklijke Van Gorcum, 2001, pp. 13-19.

47. J. Bank, M. van Buuren : *1900. Hoogtij van burgerlijke cultuur*, La Haye, Sdu uitgevers, 2000.

48. P. J. A. N. Rietbergen : *A Short History of the Netherlands: From Prehistory to the Present Day*, Amersfoort, Bekking, 2002 (5<sup>e</sup> édition) ; *History of the Low Countries*, sous la direction de

J. C. H. Blom, E. Lamberts, Traduit du néerlandais par James C. Kennedy, New York, Berghahn Books, 1999.

49. M. van Kuijk : *De psychologie...*, op. cit., p. 88.

50. Par exemple, un nombre de points moyen égal à 1,50 peut résulter de scores uniquement positifs, ou d'une combinaison d'extrêmes positifs et négatifs. Selon le cas, son sens est complètement différent.

51. Voir également : N. Bakker, M. Morée : « Doorgangshuis of eindbestemming. De betekenis van sekse- en klasseverschillen voor de beroepskeuze en beroepsuitoefening van Nederlandse onderwijzers en onderwijzeressen 1900-1940 », *Comenius*, 3, 1983, pp. 491-520.

52. 50 % des personnes interrogées rapportent avoir été contraintes dans leur choix, tandis que l'autre moitié mentionne des pressions de l'entourage. Il faut cependant garder à l'esprit qu'au moment de ce choix, les futurs enseignants sont âgés d'environ 13 ou 14 ans.

53. Sur l'enseignement « masculin » et « féminin », voir S. van Oenen : *Meesterschap en moederschap. Teksten van Jan Ligthart en tijdgenoten als onderwerp van vrouwenstudies-pedagogiek*, Amersfoort, Leuven, Acco, 1990.

54. N. Bakker : « Een mooi beroep voor een meisje. Onderwijzeressen tijdens het Interbellum », *Derde Jaarboek voor vrouwengeschiedenis*, Nimègue, SUN, 1982, pp. 98-129.

55. J. de Bruijn : *Haar werk. Vrouwenarbeid en arbeidssociologie in historisch en emancipatorisch perspectief*, Amsterdam, SUA, 1989, p. 89.

56. M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel*, op. cit., pp. 215-217.

57. Pour la citation, voir *ibid.*, p. 217.

## RÉSUMÉS

L'objectif de cet article est d'associer une analyse de l'évolution de la place des hommes et des femmes dans l'enseignement hollandais à une exploration de l'idée que les enseignants des deux sexes ont eue de leur métier et de leur choix de carrière, fondée sur un sondage à grande échelle effectué auprès d'eux en 1920. Les perspectives professionnelles divergentes offertes aux hommes et aux femmes ont influencé leur façon d'être face à la professionnalisation. Mais les résultats du sondage indiquent qu'en 1920, les contrastes n'étaient pas aussi nets qu'on pourrait le penser. Les enseignantes les plus jeunes avaient beaucoup d'idées communes avec leurs collègues masculins : les uns et les autres mettaient en avant les mêmes motivations à enseigner, une volonté commune d'accroître leurs connaissances professionnelles et avaient des opinions identiques sur la façon de bien enseigner. Cependant, la nouvelle loi sur l'école de 1920 renforça la hiérarchie entre hommes et femmes dans l'enseignement, ne tenant aucun compte de la façon dont les enseignantes avaient adopté les stratégies professionnelles masculines.

The article aims to couple an analysis of the historical evolution of Dutch men and women within the teaching profession with an exploration of teachers' representations of their profession and their career choice, based on a large scale survey among them in 1920. The differing professional opportunities available to men and women inevitably shaped attitudes towards professionalization, but the survey's results suggest that by 1920 contrasts in behavior and attitudes between men and women teachers were not as different as might be expected. Despite an historical development that had distinctly disadvantaged women, the younger generation of women teachers shared many attitudes about their profession with their male colleagues. They



formulated the same arguments for having chosen to teach, were both eager to enhance professional knowledge, and had similar opinions about how to be a good teacher. Yet the new 1920 school law strengthened the gender hierarchy in teaching, ignoring the ways women teachers had adopted « male » professional strategies.

Ziel des Beitrags ist es, die Rollenentwicklungen von Männern und Frauen im holländischen Bildungswesen und die Vorstellung, die die Lehrenden beider Geschlechter selbst von ihrem Beruf hatten, anhand einer groß angelegten Umfrage aus dem Jahr 1920 zu analysieren. Die unterschiedlichen beruflichen Perspektiven, die sich Frauen wie Männern boten, hatten Einfluss auf ihre Einstellung zu Professionalisierung ihres Berufsstandes. Doch zeigen die Ergebnisse der Umfrage, dass die Gegensätze im Jahr 1920 noch nicht so deutlich spürbar sind, wie man das hätte erwarten können. Die jüngsten unter den Lehrerinnen hatten mit ihren männlichen Kollegen viele Ideen gemein: beide nannten die gleichen Motivationen für die Berufswahl, beiden war der Wille gemein, sich beruflich weiterzubilden, und beide hatten die gleichen Vorstellungen darüber, wie ein guter Unterricht auszusehen habe. Dennoch verschärfte das neue Schulgesetz von 1920 die Abstände zwischen Männern und Frauen im Schulwesen; den Bemühungen der jungen Lehrerinnen, männliche Berufsstrategien zu übernehmen, trug dieses Gesetz in keiner Weise Rechnung.

## INDEX

**Index chronologique** : XXe siècle

**Mots-clés** : instituteur, histoire du genre, identité professionnelle, institutrice

**Index géographique** : Pays-Bas

## AUTEURS

**MINEKE VAN ESSEN**

Université de Groningen, Pays-Bas